

デュルケーム教育思想における教師・生徒関係

河合 務 KAWAI Tsutomu
(准教授 発達科学講座)

Teacher・Student Relations in Durkheim's Educational Thought

キーワード：デュルケーム Durkheim, 教育思想 educational thought, 教師・生徒関係 teacher・student relations, 情念 passion, 〈習俗〉“customs”

I. はじめに

筆者は拙稿「教育思想と〈習俗〉」において、〈習俗〉という概念が教育思想研究にもつ意味について国内外の先達の学的営為を整理しつつ再検討した¹。近年の教育学関係の事典類における〈習俗〉項目の記述からも概観できたように、〈習俗〉とは人びとの生活様式であり、その属する社会集団によって受け継がれた社会生活の地盤である。また、〈習俗〉は社会慣習や法に具現化され、人びとの行為や知的営為を〈習俗〉に同化させようとする「拘束性」ないし「規範性」を有している。

本稿では、こうした〈習俗〉の「拘束性」「規範性」に対する考察をいっそう掘り下げるための一助としてエミール・デュルケーム (1858-1917) の教育思想における教師・生徒関係に関する検討を行う。デュルケーム教育思想と〈習俗〉との関係については大田堯が 1973 年の論文「教育の習俗と教育学研究」において言及し、未だ検討の余地を残していることを指摘している²。本稿でとりわけ注目するのは、デュルケームがフランス・パリ大学文学部の講座「教育の科学」を担当して 1902 年から 1903 年に行った講義を採録した『道徳教育論』³ (1925 年) におけるデュルケームなりの

教師・生徒関係論である。デュルケームとほぼ同時代にドイツの哲学者・教育学者ヴィルヘルム・ディルタイ (1833-1911) が「教育関係 (Erziehungsverhältnis)」という概念を用い、教師と生徒との関係がいかなる社会的諸関係に由来し基礎をもつものなのかを問うことが教育学の重要テーマであることを論じている⁴。ディルタイは「社会の新陳代謝プロセス」「父的支配の関係」・分業という三段階の歴史的成層を想定し、教師・生徒関係という「教育関係のより進んだ形態」が、分業の原理によって教育の機能が部分的に家族から分離された結果生じたと指摘していた⁵。寺崎弘昭が指摘しているようにディルタイの関心は「人間社会のすべての制度」を貫いて存在する陶冶諸機能の中に狭義的教育活動がどのように存立しているのかにあったのだが、ディルタイの研究意図が彼自身において十全に展開されたとは言い難い⁶。

ドイツでは、その後ディルタイに学んだ教育学者ヘルマン・ノール (1879-1960) が「教育学的関係 (pädagogischer Bezug)」概念を検討し、①教育者と被教育者の間の権威と服従にもとづくタテの関係であること、②政治的・権力的関係とは次元を異にする、愛を伴った関係であること、③基本的に一対一の直接の人格的な関係であること、④この関係の最終目標は、その関係自体を解消するところにおかれていること、という特徴と有するものとして提示している。宮澤康人は、こうしたノールの「教育学的関係」概念を現代の教育関係論⁷のひとつの重要な出発点としながらも、家族における親子関係や学校における教師・生徒関係、さらには、「大人と子供の全体としての世代間関係のシステム」を視野に入

¹ 拙稿「教育思想と〈習俗〉」『地域教育学研究』第 4 巻 1 号、2012 年 9-13 頁。

² 大田堯「教育の習俗と教育学研究」『教育研究の課題と方法』岩波書店、1987 年 251-274 頁。

³ デュルケームの『道徳教育論』は、彼の死 (1917 年) の後、1902 年から 1903 年の講義を彼の詳細な講義案をもとに「ほとんどそのまま収録」し出版されたものである。編集にあたったポール・フォコネは、同書の「諸言」において、編集者による補正は形式上の点に限られ全くとるに足りないとし、デュルケームの思想内容を伝える上で何ら影響はない、としている。生前デュルケーム自身によって全 20 講からなる講義の最初の 2 講が雑誌『形而上学と道徳評論』に発表されている。デュルケームはこの講義案をボルドー大学在職時代 (1887 年～1902 年) にすでに準備していたとされ、後年においてもデュルケームはこの講義案に手を加えることなく何回か講義を行った (例えば 1906 年から 1907 年)。なお、全 20 回の講義のうち『道徳教育論』は 18 回のみを収録したものであり、2 回分が未収録である理由についてフォコネは「この部分の講義案は、出版に適するようには書かれていなかったため」としている。筆者は原書として 1938 年に Félix Alcan より出版された Durkheim, É., *L'Éducation Morale*, Nouvelle Édition を用い、邦訳として麻生誠・山村健訳『道徳教育論』岩波書店、2010 年を参照した。また、同講義の「開講講演」は、麻生誠・山村健訳『道徳教育論』の巻頭に収録されているが、*L'Éducation Morale*, Nouvelle Édition には収録され

ておらず *Éducation et Sociologie*, 1922. (田辺寿利訳『教育と社会学』日光書院、1946 年) に収録されているためそれを用いた。*Éducation et Sociologie* の原書は 1995 年に Presses Universitaires de France から出版された第 5 版を用いた。なお、邦訳は適宜改めた。以下、同様。

⁴ ディルタイ『教育学論集』日本ディルタイ協会訳、以文社、1987 年。とりわけディルタイの「教育学体系草稿」を収録した 79-164 頁。

⁵ 同上書 113 頁。

⁶ 寺崎弘昭「教育関係構造史研究入門」『東京大学教育学部紀要』第 32 巻、1992 年 6 頁。

⁷ 高橋勝・広瀬俊雄編著『教育関係論の現在』川島書店、2004 年、参照。

れ、概念を拡大し歴史的射程を広げる必要性を論じている⁸。

本稿は、こうした研究状況を踏まえてデュルケーム教育思想における教師・生徒関係を検討するものである。今、考察の視野を〈デュルケーム研究〉に限定してみた場合、デュルケームが教師・生徒関係ないし「教育学的関係 (*la relation pédagogique*)」に力点を置きながら教育を論じていたことをフランスの教育社会学者 J-C. フィューが指摘していることが注目される⁹。もっとも、フィューの指摘は未だ萌芽的なものであり、フィューが拓いた方向に沿ってデュルケーム教師・生徒関係論の更なる読解を遂行しようというのが本稿の基本姿勢である。デュルケームの教師・生徒関係論を、道徳論だけでなく情念論や刑罰論、それらを含む社会制度論などとの絡みで検討することはフィューを含めた先行研究においても未だ課題として残されている。

デュルケームとディルタイとの研究関心の重なりは、①デュルケームの博士論文のテーマが『社会分業論』¹⁰ (1893 年) であること、②デュルケームの基本的立場を表すとされる「教育とは若い世代に対する方法的社会化 (*socialisation méthodique*)」である¹¹というテーゼからも示唆されるように、デュルケームがディルタイとともに社会と教育との関係を問う視点を重視していたこと¹²、③デュルケームが道徳教育を論じる際に「社会的諸関係 (*relations sociales*)」という用語を重視¹³していること、といった点から推測され得る。

そして、ひとつの仮説として、デュルケームの教育思想において〈習俗〉の「拘束性」「規範性」という点が教師・生徒関係を基礎づけるものとして位置づけられていたと考えることはできないだろうか。以下では、こうした視点を軸としてデュルケームのテキストの読解を試みたい。とりわけ、初等教員養成のためにデュルケームがパリ大学で担当した講義を収録した『道徳教育論』(1925 年)における教師・生

徒関係の検討を行う¹⁴。デュルケームは特定の「道徳の時間」のような教授行為だけを想定して道徳教育を論じているわけではなく、生徒を取り巻く環境や学校の教育活動全体を通じた道徳教育を考察しようとしていることから、デュルケームの教育思想を教師・生徒関係という観点から読み拓くことが重要性を帯びてくるものと考えられる。

II. デュルケームの教師・生徒関係論

1. 「社会」・「道徳」・「文明」

デュルケームの『道徳教育論』は二部構成をとる。第一部は「道徳性の諸要素」と題する理論的道徳の概論であり、第二部は「道徳性の諸要素を子どもの内部に確立する方法」と題され、学校・学級という関係場に即して第一部の理論をより具体的に論じたものである。デュルケームの教師・生徒関係はこの第二部において本格的に論じられるのだが、第二部の理解に資する限りにおいて第一部の概略を「社会」・「道徳」・「文明」を鍵概念として検討することから始めたい。

19 世紀末のフランスとりわけ第三共和政期 (1870 年～1940 年) は、伝統的カトリシズムの教育支配を脱するため共和派勢力が世俗的な道徳教育の確立を目指した時期である。共和派とカトリック教会とのヘゲモニー闘争が 1905 年の政教分離法によって共和派の優勢のうちに一応の決着をみるという時期にあたり¹⁵、デュルケームは基本的に共和派の立場から世俗的な道徳教育の確立を目指してパリ大学で講義を行っている。共和派としてのデュルケームの基本的立場は「世俗的道徳」と題された第一講の冒頭から論じられている。啓示的宗教の諸原理を援用した教育を禁止し、「純粹に合理主義的な教育」が公立の学校において必要であること。また、この教育こそが国民性 (*notre type national*) の守護者 (*gardiennes*) であること。このように考えるデュルケームは、諸個人の結合によって形成される集団すなわち「社会 (*la société*)」との重なりを重視した道徳論を展開する。「道徳の領域は社会の領域が始まるところから始まる」¹⁶とされ、道徳は「社会の本性の表現」¹⁷とさえ言われている。緒に就いたばかりの社会学を、学問として本格的に軌道に乗せようと尽力したデュルケームの意図は彼の道徳教育論にも貫かれているのであり、とりわけ第四講において、世俗道徳の確立に——神に代わって——必要とされる権威的存在としての社会の意義が強調されている¹⁸。

「社会は集合的人格であり、成員の個人的人格を超えて

⁸ 宮澤康人『〈教育関係〉の歴史人類学』学文社、2011 年 15-21 頁。また、細谷俊夫ほか編『新教育学大事典』第一法規、1990 年の「教育関係」の項 (第 2 巻、201-202 頁、宮澤康人執筆箇所) を参照。

⁹ Filloux, J.-C., *Durkheim et L'Éducation*, Presses Universitaires de France, 1994, pp.115-126. (古川敦訳『デュルケームの教育論』行路社、2001 年 185-204 頁。) なお、同書の「図書紹介」が日本教育学会誌『教育学研究』第 69 巻第 2 号、2002 年 261-262 頁に掲載されている (斎藤新治執筆)。

¹⁰ Durkheim, É., *De la Division du Travail Social : Étude sur l'Organisation des Sociétés Supérieures*, Félix Alcan, 1893. 筆者は 1996 年に Presses Universitaires de France から出版された第 4 版を用いた。邦訳として井伊玄太郎訳『社会分業論』上・下、講談社、1989 年がある。

¹¹ このデュルケームの言葉は、パリ大学文学部の講座「教育の科学」を担当して 1902 年から 1903 年に行った講義の「開講講演」で述べられ、『道徳教育論』(1925 年) や『教育と社会学』(1922 年) に収録されている。また、寺崎昌男編『教育名言辞典』東京書籍、1999 年 526-527 頁にこの言葉の解説がある (宮島喬執筆箇所)。

¹² 中内敏夫はデュルケームとディルタイがともに社会実在論者だったという共通点とともに、デュルケームから「教育科学としての教育社会学」が、ディルタイから「精神科学としての教育学」がでてきたという相違点を指摘している。中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、1988 年 13-14 頁。

¹³ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.14, p.22. (邦訳 59 頁、68 頁。)

¹⁴ 『道徳教育論』のテキストに関して注 3 を参照。

¹⁵ 谷川稔『十字架と三色旗』山川出版社、1997 年。1905 年の政教分離法は、国家・自治体が宗教予算を支出することを認めず、信仰を私的領域に限定するものである。もっとも第三共和政の成立以来、教育の世俗化への努力は共和派によって続けられていた。

¹⁶ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.68. (邦訳 127 頁。)

¹⁷ *Ibid.*, 136. (邦訳 213 頁。)

¹⁸ *Ibid.*, p.69. (邦訳 129 頁。)

生き続けるのであり、古い世代が新しい世代と交代しながらも、社会はその固有の風貌と性格を変えることなく生き続ける。」¹⁹

デュルケームのこの言葉は、ディルタイにおける「社会の新陳代謝プロセス」という概念と重なりあっている。デュルケームにあって「社会」とは、このような「世代交代」を重ねつつも固有の外観 (*physionomie*) と性格 (*caractère*) を変えることはないとされ、「かつてのフランスと今日のフランス」との共通性を重視するデュルケームの主な関心は公立学校の道德教育において「フランスの国民性」を維持していくことであったと考えられる。

デュルケームは、道德性 (*moralité*) を「規律の精神」、「社会集団への愛着」、「意志の自律性」という三つの要素に分けて第一部第二講から第八講において詳述している。デュルケームは、「行為を前もって決定しているところの規則体系」²⁰と道德を定義したうえで、道德性というものが「同一の状況のもとでは、同一の行為を誤りなく繰り返す能力」を前提とする「規則性 (*regulativité*)」を要請し、かつ、個人に優越する「権威 (*autorité*)」ないし「支配力 (*l'ascendant*)」によって個人の行為を導く必要性が生じると述べる。このためデュルケームは「規律 (*discipline*)」という概念を、「社会」という権威から要請 (・命令) される義務 (*devoir*) と同義としつつ道德性の第一要素と位置づけるのである。

次に、道德性の第二要素として「社会集団への愛着」が「善」をめぐる問題として論じられる。利己主義 (*égoïsme*) ——「狭隘な個人主義」²¹とも言われる——が道德的なものとは認められないことは一般的な考え方であるとして、自己の利益のみを追求するところには自殺の増加がみられるというデュルケームの指摘²²は、1897年に刊行されたデュルケーム『自殺論』²³の議論が援用されており注目される。「道德規則が適度にわれわれの行為を規制するのに必要な権威を喪失したりした場合には、社会はたちまちにして悲嘆と幻滅の巷と化すのである²⁴。「社会集団への愛着」の称揚は、利己的生活の不安定さへのアンチテーゼである。デュルケームは次のように述べている。

「自己にのみ執着する人間は、ますます自己を失っていくものである。それはなぜだろうか。思うにそれは、人間がその存在の大部分を社会に負っており、われわれの内にあるもっともよきもののすべて、言い換えれば、わ

れわれの人間活動の卓越した形態は、すべてこれを社会より受けたものだからである。」²⁵

このように「社会生活への愛着」は人間活動の卓越性と結びつけられ道德性の第二要素として重要視される。そして、「社会」は、言語や宗教といった「個人の精神内容の基礎」であるとともに「集団生活の土台」となるものを含み込み、かつ人間の本性と混ざり合っているとされる²⁶。さらに、「人間を動物の列から引き上げ、万物の霊長として存在させている豊かな文明 (*civilisation*) をすべて作り上げ、これを所有するものは、社会である」とも論じられている²⁷。ここで使用されている「文明」というタームはデュルケームにあって「未開 (*primitive*)」と対になる概念として特段に重要視されている。人間の歴史における文明の進歩にともない、個人の活動範囲が拡大されたことは、人間の知的、道德的、感情的な諸活動の限界を後退させ、禁止的な制度を有名無実化する²⁸。このことは「規律」の側面である「権威」が喪失されたことと類似した状態であり、その意味で文明化された「社会」は「際限なく発展しようとする欲望」「無限への希求」²⁹を人間に推奨することとなるが、そうした「社会」は「たちまちにして悲嘆と幻滅の巷」³⁰と化すというのがデュルケームの基本姿勢なのである。これらのデュルケームの記述に彼の「アノミー (*anomie*)」概念を想起することも可能である。『自殺論』において「アノミー」は、「無規制 (*dérèglement*)」の状態であり、「情念 (*passions*)」に対する規律 (*discipline*) が弱まっている状態とされている³¹。そして、『道德教育論』第三講の末尾では自己の「情念 (*passions*)」「欲望 (*désir*)」「習慣 (*habitudes*)」を抑制 (*contenir*) することが肝要だと論じられることとなったのである³²。これがデュルケームなりの義務論である。

さて、道德性の第三要素は「意志の自律性」であるとされている。ところが、「規律の精神」と「社会集団への愛着」という二つの要素に関する記述に比べ、「意志の自律性」に関するデュルケームの記述は些かのトーンダウンを感じるのも確かである。事実、「意志の自律性」を主題とする段階となった第七講と第八講におけるデュルケームの論述は、「自己の行為の理由についてできるかぎり明確で、かつ完全な意識をもたねばならない」ことを旨とする「道德を理解する知性 (*l'intelligence de la morale*)」という論点を打ち出したものの³³、第八講においても「道德規則は、まず教育によって外から児童に与えられ、しかもそれがもつ権威によって

¹⁹ *Ibid.*, p. 71. (邦訳 131 頁。)

²⁰ *Ibid.*, p. 27. (邦訳 74 頁。)

²¹ *Ibid.*, p. 280. (邦訳 396 頁。)

²² *Ibid.*, p. 77. (邦訳 138 頁。)

²³ Durkheim, É., *Le Suicide*, Félix Alcan, 1897. 筆者は 1985 に Presses Universitaires de France から出版された Nouvelle édition を用いた。(邦訳として宮島喬訳『自殺論』、中央公論新社、1985 年、がある。)

²⁴ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p. 77. (邦訳 138 頁。)

²⁵ *Ibid.*, p. 78. (邦訳 140 頁。)

²⁶ *Ibid.*, pp. 78-79, p. 80. (邦訳 140 頁、142 頁。)

²⁷ *Ibid.*, p. 82. (邦訳 145 頁。)

²⁸ *Ibid.*, p. 59. (邦訳 114 頁。)

²⁹ *Ibid.*, p. 40. (邦訳 92 頁。)

³⁰ *Ibid.*, p. 77. (邦訳 138 頁。)

³¹ Durkheim, *Le Suicide*, pp. 280-281. (邦訳 310-311 頁。)

³² *Ibid.*, p. 52. (邦訳 106 頁。)

³³ *Ibid.*, p. 137. (邦訳 214 頁。)

彼の上に強制される」³⁴ことが強調されている。確かに、デュルケームは「道徳的権威というものは、内的状態を媒介として個人の外部から、しかも現実的にせよ偶然的にせよ、いかなる物理的強制 (coercition matérielle) もなしに主体に働きかけることを特質としている」³⁵とも述べているが、そうだとすると、デュルケームのいう道徳性の第一要素（「規律の精神」）・第二要素（「社会集団への愛着」）と第三要素「意志の自律性」との整合性に関して、彼の議論が首尾よく展開され得たのかという点には疑問が残る。デュルケーム自身「道徳科学 (la science de la morale) の成立の日は浅く、未だその成果は不確かである」³⁶と吐露しているのは、「意志の自律性」を実現する方法としての「(物理的) 強制」をめぐる彼の逡巡が反映されているように思われる。

以上のような予備的考察を踏まえて、次節では、デュルケーム『道徳教育論』の第二部（第九講～第十八講）で展開される教師・生徒関係論を検討することとしたい。

2. 〈子ども＝未開人〉という想定

『道徳教育論』第九講は「規律と子どもの心理」と題され、デュルケームは〈文明 (civilisation) 〉／未開 (primitif) 〉という対概念を軸として子どもという存在の特性を論じている。引用しよう。

「子どもは未開人 (l'humanité primitive) に特徴的な性格をそのまま再現しているにほかならない。最も程度の低い文明 (civilisation) にとどまっている人間には、子どもと同様の思考や感情の移ろいやすさ、すなわち個人の行動における連続性の欠如が著しい。(中略) ところでまた、規則性 (la régularité)、つまり継続的活動の愛好が、かなり進歩した文明の産物にほかならないことは容易に理解できよう。」³⁷

このようにデュルケームは、子どもの特性を「思考と感情の移ろいやすさ」と指摘し、これを「規則性」「継続的活動」の欠如にほかならないとし、「未開人」と同様の特徴であると論じている。「規則性」の欠如は道徳性の第一要素たる「規律」の欠如にほかならない。この引用箇所が続けてデュルケームは「規律」の内実として「欲求の抑制 (la modération des désirs)」と「自己の統御 (la maîtrise de soi)」を挙げ、これが子どもには欠如しているために「何か気に入ったものがあれば、子どもはあきれるほど欲をかく。子どもは自ら留まることをしないし、また人が咎めたところで容易には受け入れられない。」³⁸と論じている。

また、「怒り」という感情も例示されている。「子どもはよ

く怒る」としてデュルケームは次のように述べている。

「怒れる者は、もはやものを正しく感じることも認識することもできず、自己を喪失するといわれる。怒りほど排他的な感情は他にないのであって、やがて意識全体を覆ってしまう。そうになると、もはやいかなるものもこれを鎮めることができなくなる。子どもがもっている無制限への傾向とは、まさにこれにほかならない。怒りはエネルギーの続くかぎり果てしなく昂じていく。子どもはよく怒ること、そして、しばしば子どもの怒りは激しいということは、子どもがもつ生来の無制限性の何にもまさる良き証拠といえよう。その上この点からしてみても、子どもは未開人の精神 (l'esprit du primitif) によく見うける特徴をそのまま再現しているといえよう。じつさい、未開人 (sauvages) における感情の非抑圧性、自制力の欠如、万事につけて過激にはしる本質的傾向は人のよく知るところである。」³⁹

このようにデュルケームは、自己を喪失させるという「怒り」の弊害を批判的に取り上げ、それを子どもと未開人の共通の特徴であると指摘している。「怒り」は「規律が意味するところの自己の統御と真っ向から対立する精神状態」⁴⁰にほかならない。

そこでデュルケームが重視するのが、子どもの習慣形成である。習慣は子どもの心的生活の安定に資するというわけである。

「子どもの心的生活が不安定なために、習慣 (l'habitude) が子どもに対してもつ力は、この不安定性そのものを正しく抑制するのに役立ちうるのである。生活の主要場面に関するすべてのものについて子どもに規則的な習慣をつけさせれば、それで充分である。」⁴¹

このようにデュルケームは、道徳性の第一要素としての「規律の精神」のコロラリーとして「規則的な習慣」の形成を重視している。この点はさらに「学校の規律」を主題とする第十講でも「学校には子どもが従うべき数多くの義務が存在するのであって、この義務が一体となっていゆる学校規律を構成している。そして規律の精神も、この学校規律の実行によって、はじめて子どもに教え込むことができる。」⁴²と義務論として展開される。もちろん、規則尊重と子どもの習慣形成は家庭において揺りかごの段階から始めるに越したことはない。しかし、家族は、とりわけ今日では、極めて少数の集団に過ぎず、家族の成員が互いに親しく知り合い個人的に接触する集団であるため、ある種の気儘が存在し規制に

³⁴ Ibid., p.133. (邦訳 209 頁。)

³⁵ Ibid., p.162. (邦訳 247 頁。)

³⁶ Ibid., p.134. (邦訳 210 頁。)

³⁷ Ibid., pp.149-150. (邦訳 231 頁。)

³⁸ Ibid., p.151. (邦訳 233 頁。)

³⁹ Ibid., p.152. (邦訳 234 頁。)

⁴⁰ Ibid., pp.152-153. (邦訳 234 頁。)

⁴¹ Ibid., p.157. (邦訳 241 頁。)

⁴² Ibid., p.169. (邦訳 255 頁。)

従わせることが少ない⁴³。

「子どもはやはり規則を尊ぶことを学ばねばならない。その強い感受性のために過度に及ぶことなく、まさにそれが義務であり、義務として強制されているがゆえに、子どもは自己の義務を果たすことを学ばねばならない。そして、家族においてはきわめて不完全なものにすぎないこの規律は、まさに学校においてこそ全うされるべきものである。」⁴⁴

デュルケームは、義務を果たすことが強制される状況に置かれることが家族と性質を異にする学校の特徴であり、学校こそ義務を果たすことを学ぶ「規律」に相応しい場であると捉えている。デュルケーム教育思想における教師・生徒関係は、家族と学校という集団規模と性質の違い、家族に欠如している「規律」の機能を学校が代替できるという論理によって基礎づけられているのである。

3. 「制裁」(＝サンクション) をめぐって

学校規則(＝校則)とは生徒の「義務規範(le code des devoirs)」であり、これをきちんと果たすことはひとつの「徳(la vertu)」となる⁴⁵。その意味で道徳教育に資する学校規則(règles scolaires)には、他の「道徳的・法的規則(règles morales et juridiques)」と同様に「制裁(sanctions)」がつきものであるとデュルケームはいう。「制裁」には「罰(les punitions, la pénalité)」と「褒賞(les récompenses)」の二種類があることが第十講の末尾で述べられるが⁴⁶、デュルケームは「学校における罰」という主題に第十一講から第十三講の途中までをあてているにもかかわらず、「褒賞」に関しては第十三講の後半のみ、原書のページ数にすると「罰」には約52ページがあてられるのに対し⁴⁷「褒賞」は約3ページを割いているに過ぎない⁴⁸。その理由についてデュルケームは次のように述べている。

「大人の道徳規則の場合とまったく同様、学校の道徳規則に付随する制裁(sanction)はただ単に罰(la punition)だけにとどまらない。すなわち罰のほかに、さらに褒賞(les récompenses)があるのである。だが、なるほど褒賞は罰の反対物であり、論理的な対応物であるにしても、私はこれについてはあまり多くの時間を割こうとは思わない。というのも、道徳教育において褒賞は、罰よりも遥かに低い地位を占めるにすぎないからである。」⁴⁹

このように、学校規則に付随する「制裁」には罰と褒賞という二種類があるものの、道徳教育に占める地位は褒賞よりも罰のほうが遥かに高いとデュルケームは論じ、そのためにデュルケームは罰に多くの比重を置いて議論を進めたのである。ここに至って、デュルケームの教師・生徒関係論は、「学校における罰」に関する検討を通じて論じられることとなる。

「規律がよく機能している場合には制裁は主要な機能を果たさない」すなわち〈規律正しい学級＝罰の少ない学級〉というのがデュルケームの見立てである⁵⁰。罰の本質は、「威嚇(la menace)」や「贖罪(expiation)」ではなく、むしろ「非難(réprobation, blâme)」であるとされ、規則に対する敬意を失わせないために、教師は規則違反を精力的に非難すべきであると論じられている⁵¹。

と同時に、デュルケームは体罰(la peine corporelle)への批判者である。彼は述べている。

「体罰が許されるとすれば、それは子どもがまだ幼い動物であるときだけである。しかし、そこでなされるのは、教育(éducation)ではなくて調教(dressage)であつて、とりわけ学校においては、この種の罰は厳しく禁止されねばならない。」⁵²

デュルケームは学校体罰禁止を主張し、家庭において幼児に対して行われる体罰さえ「教育」ではなく「調教」だとし批判的な立場をとっている。デュルケームは、カナダの「インディアン」社会における体罰の非存在から、オーストラリア先住民における軽微で穏やかな体罰、さらに古代ローマにおける体罰容認の風潮、中世ヨーロッパにおける体罰の厳しさ、ルネッサンス以後における体罰批判の高揚と根強い体罰の存続について触れている⁵³。これらの諸社会・諸時期における体罰の実態や法制等を詳らかにすることは本稿の課題を超えるものであるが⁵⁴、少なくともデュルケームが活躍したフランス第三共和政期においては学校規則で体罰が禁止されていた⁵⁵。デュルケームは「フランスにおいてすら、あらゆる法律による禁止にもかかわらず、この古くからの悪し

⁵⁰ *Ibid.*, p.183. (邦訳 272 頁。)

⁵¹ *Ibid.*, pp.190-191. (邦訳 282 頁。)

⁵² *Ibid.*, p.209. (邦訳 306 頁。)

⁵³ *Ibid.*, pp.210-215. (邦訳 307-313 頁。)

⁵⁴ 日本、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランスにおける体罰の法制と実態に関して歴史的分析も含めて牧証名ほか編著『懲戒・体罰の法制と実態』学陽書房、1992年、参照。また、近代イギリスの学校体罰をめぐる1860年「ホープリー事件裁判」の教育史的意義に関して、寺崎弘昭『イギリス学校体罰史』東京大学出版会、2001年、参照。

⁵⁵ 体罰禁止を含む学校規則は、フランス革命後の1795年学校規則にはみられ、19世紀を通じて第三共和政期にまで存続した。なお、学校規則は教育行政を通じてモデル案や通達が出され行政命令的性格をもって示された。梅澤収「フランス近代における親の懲戒権と教師の懲戒規定」牧証名ほか編著、前掲書 256-286 頁。

⁴³ *Ibid.*, p.169. (邦訳 254 頁。)

⁴⁴ *Ibid.*, p.169. (邦訳 255 頁。)

⁴⁵ *Ibid.*, p.173. (邦訳 260 頁。)

⁴⁶ *Ibid.*, p.180. (邦訳 268 頁。)

⁴⁷ *Ibid.*, pp.181-232. (邦訳 269-335 頁。)

⁴⁸ *Ibid.*, pp.232-235. (邦訳 235-240 頁。)

⁴⁹ *Ibid.*, p.232. (邦訳 335-336 頁。)

き慣習は、最近の学校改革に至るまで存続してきた」⁵⁶と述べている。

デュルケームは、こうした事態の原因を基本的に「文明が進んだ社会における教育は、未開社会のそれよりも必然的に厳しいものになる」⁵⁷という点に求めている。第十三講の冒頭においてデュルケームは、この論点をさらに敷衍して次のように論じている。やや長くなるが労を厭わず引用しよう。

「たしかに、人類の文化がある一定の発展段階に達してからは、文化伝達の方法がより厳しい厳格さを帯びねばならなくなったということは、理解に難しくはない。文化がますます複雑になるにつれて、これを確実に伝達するにはもはや自然の成り行きに任せておくだけではすまされなくなったのである。それは短期間に急いでなされねばならず、したがって人為的な介入がどうしても不可欠となる。そして、このようなやりかたはある一定の段階にまで子どもの成熟 (*maturité*) を人為的 (*artificiellement*) に早めることを目指しているから、必然的に[子どもの——[]内は引用者註。以下同様。] 自然の上に暴力を加える (*violenter*) ことになる。それゆえ望ましい結果を得るためには、きわめて精力的な方法が必要だったのである。また当時は、公衆の意識が暴力的方法 (*procédés violents*) に対してごく弱い嫌悪しか示さず、暴力的な方法のうち粗暴な性質 (*natures grossières*) だけが議論される余地があったのであり、それ[体罰]が広く用いられたということは理解できるであろう。こうして、人類が原始的な文明段階を脱してはじめて、したがって学校が出現してはじめて——学校と文明とは密接に関連し合った同時的存在だ——身体的懲戒 (*corrections corporelles*) の方法が生み出されたわけである。」⁵⁸

このようにデュルケームは文明社会における文化伝達の複雑さ・困難さを引き受けざるを得なかった学校において体罰が行われるようになったことに必然性を認めるとともに、文明社会が子どもの成長を人為的に早めていることに対し一種の「暴力性」を指摘している。

すでに見てきたようにデュルケームにあって子どもは「未開人」と同様の特徴を有するものとされている(とりわけ第九講)。しかしながら、デュルケームが主要な関心を置いているフランス初等教育の対象となる子どもは「ある程度の文化段階に達している民族」の子どもでもある⁵⁹。彼らに対しては体罰という「粗暴な方法」はもはや必要ではなく、道徳的に有害ですらある。「学校における罰」を主題とした第十一講〜第十三講におけるデュルケームの議論の要点は、体罰は

禁止されるべきだとしても、罰の目的である「非難」を子どもに感得させるために「苦痛 (*souffrances*)」はどうしても必要である、という点にある。未開社会では体罰という暴力によって「強度の刺激」を与えることで「苦痛」を与えざるを得なかったとしても、「わずかな刺激にも感応するデリケートな神経系を備えている、ある程度高度な文化に達した民族」においては、体罰という「粗暴な方法」は不要というわけである⁶⁰。文明社会におけるいわば「軽度の刺激」(＝「苦痛」)を与える「非難」としての罰の具体例についてデュルケームは多くを語らないが、遊びの禁止や課業を与えることが挙げられており⁶¹、身体的苦痛よりも精神的苦痛に重点を置いている。

4. 「情念」の表出と統御

デュルケームは、教師は「怒りに駆られて罰してはならない」と論じている⁶²。罰に道徳的意味を付与するには、罰が冷静な判断の結果であることを、子どもが感じ取ることができなければならないからである。しかし、感情抜きで冷静な態度があまりに度が過ぎるのも効果的ではないとされている。罰の本質である「非難」は、ある程度の「憤り (*indignation*)」と「強い不満 (*mécontentement*)」が伴うものであり、こうした「情念 (*passion*)」の伴わない罰は単なる物理的行為 (*l'acte matériel*) と化し道徳的内容をすべて喪失するとデュルケームは論じている⁶³。デュルケームの教師・生徒関係論は「物理的強制」を埒外に置こうとはしているが、教師の「憤り」や「強い不満」を伴った「非難」は、彼の教師・生徒関係論に織り込まれている。道徳性の第一要素である「規律の精神」を実現するためには、教師の「憤り」や「強い不満」という「情念」を伴った「非難」によって「苦痛」を与えることが必要だとされているのである。文明社会における教育そのものが、子どもの成熟を人為的に早めることを目指すという意味での「暴力性」を伴うものであるとデュルケームが考えていたことは、最大限の効率性を追求し「促成栽培」的傾向をもつに至った1960年代以降の日本の教育の風潮に警鐘を鳴らした大田堯の視点をも想起させ興味深い⁶⁴。

ともあれ、教師の振る舞いの「冷静さ」をめぐる議論は、裁判官の「冷静さ」と対比されることで、さらに掘り下げた検討が行われている。教師は、罰が冷静な判断の結果であることを生徒に感じ取らせなければならない。そのためには、違反が認められた時と罰が与えられる時との間には、たとえ短くとも何がしかの時間が設けられることが望ましい。それは裁判官に性急な無思慮を慎ませ、深い認識のもとに判決を

⁵⁶ *Ibid.*, p.208. (邦訳 305 頁。)

⁵⁷ *Ibid.*, p.226. (邦訳 327 頁。)

⁵⁸ *Ibid.*, pp.229-230. (邦訳 331-332 頁。)

⁵⁹ *Ibid.*, p.230. (邦訳 332 頁。)

⁶⁴ 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983 年 147-181 頁、等を参照。大田は、そうした視点から「問いと答えの間」の重要性という問題提起を行っている。

⁵⁶ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.214. (邦訳 312 頁。)

⁵⁷ *Ibid.*, p.215. (邦訳 313 頁。)

⁵⁸ *Ibid.*, pp.218-219. (邦訳 317-318 頁。)

⁵⁹ *Ibid.*, p.208. (邦訳 305 頁。)

下させることと同様である。しかしながら規則違反を認めた教師は罰するまでの間に、あまり長い時間をかけてはいけな
いとデュルケームは論じている。その理由は、罰に生気を与
える感情 (sentiment) が、時間の経過とともに冷却してし
まうからである。違反がなされてからかなりの日数を経た後
に公式的に言い渡される厳粛な宣言は「放校」などの例外的
な処分の場合には有効かもしれないが、学校における違反は
すべていわば「現行犯」の部類に入るという特性をもってい
るのだから、これを裁定するのに裁判官のような時間は要し
ない。よって、教師はできるだけすみやかに、犯された違反
を制圧するべきだというのがデュルケームの見解なのであ
る⁶⁵。

「子どもは感情 (la sensation) に流されやすい。それ
ゆえ遅きに失することのないよう、違反によって引き起
こされた感情 [規則を軽視する感情] には、またこれに
相対する感情をもって速やかに立ち向かうことが必要
なのである。」⁶⁶

このようにデュルケームの教師・生徒関係論は、「怒り」「憤
り」「強い不満」「冷静さ」といった感情 (sensation) や情
念 (passion) の表出と統御の問題を軸として構成されてい
る。デュルケームは、子どもが感情に流されやすいという点
で未開人と同様の特徴を有していると捉えながらも、文明社
会では体罰という「強度の刺激」を除外しつつ、しかも、過
度に冷静な態度に陥ることなく感情を表出させながら罰す
ることが肝要であるとされている。因みに日本では、教師の
生徒に対する「憤り」の表出は、それが学校教育法第 11 条
で禁止されている体罰につながるとして生活指導論の論点
として批判的に検討されてきた⁶⁷。

生徒に罰を与える場面でこそ感情や情念の抑制・統御の問
題が浮上するのであり、褒賞は「心性 (cœur) や性格 (carac
tère) よりもむしろ知的性質 (qualités de l'intelligence) の
面で子どもの発達を促す手段としてもっぱら用いられる」⁶⁸。
デュルケームは、褒賞をもうひとつの「制裁 (sanctions)」
と位置づけるが、褒賞の具体例としては良い点数、席次、賞、
学級の名誉などが挙げられている。学級の子も集団に順位
の高低をつければ、順位の低い者にとっては事実上「制裁」
となり、生徒の行動を方向づける力が作用することが褒賞の

機能だとさしあたり解釈され得る⁶⁹。デュルケームは、フラ
ンス中等教育史を主に検討した『フランスにおける教育学の
進化』(1938 年) では、こうした褒賞を「競争心 (émulation)」
の問題として取り上げている⁷⁰。教育社会学者・高口明久や
久富善之が 1980 年代～90 年代の日本の学校病理のひとつと
して論じた競争の問題⁷¹はデュルケームの用語法からすれば、
こうした「制裁 (sanctions)」の技法として西洋教育史にお
いて精緻化されてきたことになる。

ところで、罰と褒賞に関するデュルケームの議論の比重が
圧倒的に罰のほうに置かれた理由を、単に『道徳教育論』の
主題が「知的陶冶 (culture intellectuelle)」よりも「道徳的
陶冶 (culture morale)」のほうに置かれていたことに求める
ことは拙速である。というのも、すでに触れたように、デュ
ルケームが道徳性の第三要素として『道徳教育論』第七講と
第八講で論じた「意志の自律性」の根幹は「道徳を理解する
知性 (l'intelligence de la morale)」だとされており、デュ
ルケームは「知的陶冶」と「道徳的陶冶」は地続きのものと想
定しているからである。この「道徳を理解する知性」とは「自
己の行為の理由についてできるかぎり明確で、かつ完全な意
識をもたねばならない」ことを旨とするものであった。この
点を考慮するならば、デュルケームにおける「知性」の問題
は「意志の自律性」との関係で道徳教育として重視されつつ
も、それを上回る比重をもって感情 (sensation) や情念
(passion) の抑制・統御の問題に関心が置かれ、それゆえ
に罰について詳しい検討が行われたと考える必要があるだ
ろう。

Ⅲ. 社会制度の縮図としての教育制度

デュルケームは、「学校における罰」をめぐる議論におい
て教師と裁判官を対比させ、教師は裁判官のように長い時間
をかけずに罰を行うことの必要性を論じた。つまり、〈教師
と裁判官〉ないし〈学校と裁判所〉の対比が行われているの
だが、より敷衍するならば教育制度と社会制度全般との関係

⁶⁹ “sanction” はラテン語 “sanctio” に由来し、行為を方向づける
「拘束力」ないし「強制力」を含意している。田中秀央『羅和辞典』
研究社、1966 年 554 頁。

⁷⁰ 「生徒を激しい、形式的な、しかし内容のない勉強に導くため
には、生徒の周囲を監視的配慮でとりまき、それを強化するだけでは
足りないのである。つまり生徒を一面抑制 (contenir) し、他方支持
する (soutenir) よう常に注意を払うだけでは充分ではなく、さら
に、生徒に刺激を与える (stimuler) ことが必要であった。このた
めジェズイット [=イエズス会] が用いた刺激は、専ら競争心 (ému
lation) であった。」Durkheim, É., *L'Évolution Pédagogique en
France*, Presses Universitaires de France, 1990. (初版 1938.) p.298.
(小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社、1981 年 519 頁。)

⁷¹ 高口明久「現代の子ども・青年と学校病理」『教育』国土社、1988
年 3 月号 33-47 頁、同「学校における競争と再生産」『講座現代社会
と教育 3 学校』大月書店、1993 年 151-178 頁。両論文とも『地域
教育学研究』創刊号、鳥取大学地域学部地域教育学科、2009 年に再
録されている。また、久富善之『競争の教育』労働旬報社、1993 年、
参照。

⁶⁵ Durkheim, *L'Éducation Morale*, pp.229-231. (邦訳 331-334 頁。)
デュルケームは、特に中等教育の場合などで種々の教師会議が設け
られ生徒の違反行為を裁判所のように長い手続きを経て裁定するケ
ースが増加していると指摘し苦言を呈している。

⁶⁶ *Ibid.* p.231. (邦訳 334 頁。)

⁶⁷ 竹内常一『学校ってなあに』青木書店、1994 年 40-50 頁。竹内は
「教師個人に教育的懲戒権を与えるべきではない」という見解をも
っていることを表明している (47 頁)。なお、日本の体罰をめぐる
議論が 2013 年 1 月から 2 月にかけて部活動の指導のあり方をめぐ
って展開されたことを付記しておく。

⁶⁸ Durkheim, *L'Éducation Morale*, pp.232-233. (邦訳 336 頁。)

性という視点をデュルケームが強くもっていたことを指摘することが可能である。事実、彼は『道德教育論』の「開講講演」において次のように述べている。

「そもそも、教育の目的は社会的なもの (*sociales*) であるがゆえに、この目的を達成しうる手段といえども、やはり同様に、社会的性格をもたねばならないのは当然である。じっさい、いかなる教育制度といえども、社会制度の相似物ならざるものは、おそらくひとつとして存在しない。教育制度は、社会制度の主要な諸特質を、一つの要約として、いわば縮図のかたちで再現しているのである。」⁷²

このような、いわば「社会制度の縮図として教育制度」という視点は、『道德教育論』の他の箇所にも見られる。例えば、「学級 (*la classe*) はひとつの小さな社会 (*une petite société*) である」⁷³という表現。「社会集団への愛着」を道德性の第二要素に据えるデュルケームは、とりわけこの「学級」のあり方に注目し、不安定な学級と「群衆」との共通性に言及して次のように述べている。

「群衆はいともたやすく殺人を犯す。それは群衆がひとつの社会、それも不安定で混沌としており、整然と組織化された規律を欠く社会だからだ。それがひとつの社会であるがゆえに、群衆が展開する熱狂的力はとりわけ強力である。それゆえ、おのずからたちまちにして極端へと走っていく。これを常軌の限界内 (*limites normales*) にとどめ、その爆発を未然に防ぐには、精力的にしてかつ多岐にわたる法的規制が必要である。だが、明らかに群衆や雑踏の中には、制度化された規則や規制機関は何ら存在しない。こうして、解き放たれた力はまったくほしいままに荒れ狂う。やがてそれはあらゆる限界を押しつけ、もはや何の節度もわきまえず、喧騒と破壊と、そしてほとんど必ずや不道德の渦となっていく。

ところで、規律を欠く学級はまさに群衆と変わるところがない。」⁷⁴

このように、規律のない社会と同様に、規律を欠く学級は不安定で混沌とした群衆 (*une foule*) と変わるところがないとデュルケームは論じている。「学級崩壊」を想起すればよいのであろう。喧騒と破壊という不道德へと走る傾向をもつ群衆を常軌の限界内にとどめるためには精力的かつ多岐にわたる法的規制が必要だとされ、それとのアナロジーによって、教室においては教師の権威が肝要であるとされる⁷⁵。

また、このような「社会制度の縮図として教育制度」という視点からすれば、『道德教育論』第十一講から第十三講にかけての「学校における罰」という主題に対する〈社会一般における刑罰〉というデュルケームの問題関心を検討することが必要である。事実、デュルケームの博士論文である『社会分業論』(1893年)には、社会における刑罰の機能に関する検討が含まれている。デュルケームは西洋近代において刑罰の残虐さや「応報」「威嚇」という意味が縮減してきているという刑罰史上の変遷を視野に入れていたが⁷⁶、刑罰の性質は本質的には変化していないことを強調しつつ⁷⁷「刑罰の真の機能は、そのすべての活力を共通意識 (*la conscience commune*) の中に維持することによって、社会的凝集性を完全に確保することである」⁷⁸と論じている。そして、刑罰は何よりも「情念的な反動 (*une réaction passionnelle*)」から成り立っている⁷⁹。

デュルケームの想定する「社会的なもの」のひとつの特徴が、その「拘束性 (*contrainte*)」にあることはデュルケームの『社会学講義』に序論を付したジョルジュ・ダヴィが指摘している通りであるが⁸⁰、「共通意識」とそこでの社会的凝集性をより確固たるものにするために刑罰は不可欠であるとデュルケームは捉えていたと考えられる⁸¹。人びとの生活様式である〈習俗〉は、このような社会の「共通意識」の地盤である。デュルケームはボルドー大学時代の1896年からパリ大学時代の1904年まで度々「習俗と法の理論」を主題とする講義を行っており⁸²、法(とりわけ禁止的法としての刑法)とともに〈習俗〉が「共通意識」を維持する一種の「制裁 (*sanctions*)」を伴いながら人びとに「拘束性」「規範性」を発揮するという点にデュルケームは大きな研究関心を置いていた。〈習俗〉と法は「制裁を伴う行為規則 (*règles de conduite sanctionnée*)」⁸³から成り立っており、〈習俗〉と法は行為規則を媒介として道德へと結びついていくものである。つまり、「道德とは、行為 (*la conduite*) を前もって決定しているところの規則体系 (*système de règles*) にほかならない」⁸⁴。

⁷⁶ Durkheim, *De la Division du Travail Social*, pp.52-64. (邦訳 151-167 頁。)

⁷⁷ 「今と昔との刑罰を隔てる深淵は存在していない。」*Ibid.*, p.54. (邦訳 153 頁。)

⁷⁸ *Ibid.*, p.76. (邦訳 185 頁。)

⁷⁹ *Ibid.*, p.52. (邦訳 151 頁。)

⁸⁰ Durkheim, É., *Leçon de Sociologie*, Presses Universitaires de France, 1950, (筆者は1997年の第3版を用いた。) p.11. (宮島喬・川喜多喬訳『社会学講義』みすず書房、1974年3頁。)

⁸¹ 『社会学的方法の規準』(1895年)においても「共通意識は市民の行為への監視とそれの課することのできる特別な罰をもって、道德的格率を侵すいっさいの行為を抑制する。」と述べられている。Durkheim, *Les Règles de la Méthode Sociologique*, 1895, p.4. (宮島喬訳、岩波書店、1978年53頁。) 原書として1987年に Presses Universitaires de France から出版された第23版を用いた。

⁸² デュルケームの略歴と業績に関して、『社会分業論』井伊玄太郎訳、講談社、1989年288-297頁、参照。

⁸³ Durkheim, *Leçon de Sociologie*, p.41. (邦訳 35 頁。)

⁸⁴ 本稿注20) も同様。Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.27. (邦

⁷² Durkheim, *Éducation et Sociologie*, p.108. (邦訳 37 頁。)

⁷³ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.170 および p.172. (邦訳 256 頁および 258 頁。)

⁷⁴ *Ibid.*, p.172. (邦訳 258-259 頁。)

⁷⁵ *Ibid.*, p.172. (邦訳 259 頁。)

とはいえ、社会制度と教育制度は全く同じものとデュルケームが考えていたわけではない。

「なるほど学級はひとつの社会であり、学校制度は社会制度に相通ずるものであるにしても、それはただ単に社会の純粋にしてかつ単純な写し (la copie) であってはならない。なぜなら、子どもの社会の組織は大人のそれとは異なっているからである。」⁸⁵

このように、社会制度と教育制度とは共通性を有するとともに相違するものとも捉えられていたのである。その違いのひとつは、子どもという存在が感情に流されやすいというデュルケームなり議論 (〈子ども＝未開人〉論) に表れているが、ここでもうひとつ指摘しておきたいのは、教師・生徒関係を成り立たせている「愛」と「尊敬」という要素の存在である。デュルケームは、生徒が規則違反を行った場合に「悲嘆の情 (émotion pénible)」という情念を伴いながら「非難」を行うことを推奨し、それが功を奏する条件として生徒が教師を愛し尊敬していることを挙げている⁸⁶。こうした「愛」と「尊敬」をベースとした教師・生徒関係の存在こそ、冷静で慎重な判断を旨とする複雑な裁判の手続きとは異なる教師の速やかな判断を許容する根拠とされ、規則違反に関する社会制度 (裁判官) と教育制度 (教師) の特徴を大きく分ける条件であるとデュルケームは想定していたのである。

ここで改めて注目したいのは、『社会分業論』や『自殺論』における「アノミー」(＝無規制状態) 概念へのデュルケームの問題関心が『道徳教育論』にも濃厚に反映されている点である。彼は「アノミー」状態にある社会では道徳教育 (éducation morale) の「やり直し (refaire)」が不可欠となるという見解を『自殺論』において表明していた⁸⁷。『道徳教育論』に収録されているパリ大学での講義の主題も、「アノミー」問題に代表されるデュルケームなりの問題関心から必然性をもって立ち上がってきたと考えられ、道徳教育論は社会学の「片手間に」講じられた、あるいは、デュルケームの業績全体にとって「些末な」問題と考えることは適切ではない。「情念」に対する規律、規則違反に対する「非難」、未開社会と文明社会の対比、法と〈習俗〉による「共通意識」の維持といった一連の論点は、彼の問題関心の底流から湧き上がった問題構成というべきものであり、この意味でデュルケームの教師・生徒関係論および教育関係論は教育思想研究の重要な対象である。

IV. 結び

以上、デュルケーム教育思想における教師・生徒関係を考

察してきた。その特徴は以下のような点に要約できる。

第一に、デュルケームは伝統的カトリシズムに立脚するのではなく世俗的な道徳教育の確立を目指し、神の権威ではなく「社会」の権威を前面に押し出しながら道徳性の三要素「規律の精神」「社会集団への愛着」「意志の自律性」を柱とした道徳教育を構想した。その際、生徒を取り巻く環境や学校のエ

教育活動全体を通じた道徳教育、また、「小さな社会」としての学級という場のあり方などが検討の対象とされている。第二に、デュルケームにおける「社会」は「文明」を所有する存在とも捉えられている。「文明」は人間を動物から区別する重要な要素であり、「未開」と対をなす概念として想定されている。また、デュルケームは〈子ども＝未開人〉という見解を有しており、感情の移ろいやすさや行動における連続性の欠如など「規則性」が欠けている点を未開人と子どもとが共有する特徴であると捉え、この点を道徳性の第一要素たる「規律の精神」の欠如と同等視している。デュルケームは、子どもが「欲求の抑制」「自己の統御」を行えるようにすることの重要性を論じ、彼の教師・生徒関係論は「感情」や「情念」の抑制・統御の問題を軸として論じられている。こうした「感情」「情念」の抑制・統御の問題は、古代において「アタラクシア (静けさ)」を希求し「魂への不断の配慮」を論じたエピクロスやセネカらの哲学・《養生論》の水脈へと遡及し得る問題である⁸⁸。

第三に、デュルケーム教育思想にあつて、学校という場合は学校規則という生徒が守るべき義務が存在することが特徴的と捉えられており、少人数で構成される家族とは異なるがゆえに特段に重要視されている。つまり、デュルケーム教育思想における教師・生徒関係は、家族と学校という集団規模と性質の違い、家族に欠如している「規律」の機能を学校が代替できるという論理によって基礎づけられている

第四に、学校規則に付されている「制裁 (sanctions)」の機能は「規律」の実現に不可欠であるとされ、デュルケームは『道徳教育論』の第十一講から第十三講までを「制裁」の考察にあてている。「制裁」には「罰」と「褒賞」があるとされるが、実際にデュルケームが詳しく論じているのは「罰」である。デュルケームは体罰を批判するが、規則違反に対する「非難」の意味で子どもに「苦痛」を与えることは必要であると論じている。また、「怒り」にかられて生徒を罰することは批判されるが、ある程度の「憤り」と「強い不満」を伴わない罰し方は効果的な「非難」ではないともデュルケームは論じている。

第五に、デュルケームは「罰」の与え方に関して、教師と裁判官とを対比しながら、裁判官は性急な無思慮を慎ませる意味で長い時間をかけて深い認識のもとに判決することが重要であるが、教師はむしろ可及的速やかに規則違反を制圧すべきだと論じられている。その場合、複雑な裁判手続き

訳 74 頁。)

⁸⁵ Durkheim, *L'Éducation Morale*, p.231. (邦訳 334 頁。)

⁸⁶ *Ibid.*, p.231. (邦訳 333-334 頁。)

⁸⁷ Durkheim, *Le Suicide*, p.280. (邦訳 310 頁。)

⁸⁸ 寺崎弘昭「生を養う——ウェルビーイングの射程」鈴木・藤原・岩佐編著『高齢者のウェルビーイングとライフデザインの協働』御茶の水書房、2010 年 21-35 頁

とは異なる教師の速やかな判断を許容する根拠は、教師・生徒関係のベースに「愛」と「尊敬」の関係が存在することであるとされている。

第六に、デュルケーム教育思想は、彼の『社会分業論』や『自殺論』における「アノミー」（＝無規制状態）の概念に裏打ちされ、その問題関心を引き継いだものである。また、

『社会分業論』で論じられた「共通意識」という概念、つまり、社会的凝集性が刑罰によって確保されるという論点も彼の教育思想に反映されている。デュルケームにおける〈習俗〉の概念は、「共通意識」を維持する「制裁（sanctions）」を伴いながら人びとに「拘束性」「規範性」を発揮するものと考えられていたのである。